



**RITA HELOÍSA DE
SOUSA VICENTE**

AUTOCONCEITO, DISRUPÇÃO E INTERESSES

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Psicologia especialização em Psicologia Clínica e da Saúde, realizada sob a orientação científica da Doutora Anabela Maria Sousa Pereira, Professora Auxiliar com Agregação do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, e sob a coorientação científica da Doutora Paula Emanuel Rocha Martins Vagos, Professora Auxiliar Convidada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

O júri

Presidente

Prof.^a Doutora Sara Otília Marques Monteiro

Professora Auxiliar Convidada, do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Prof.^o Doutor Manuel Jacinto de Ascensão Jardim

Investigador, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa

Prof.^a Doutora Anabela Maria Sousa Pereira

Professora Auxiliar com Agregação do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Agradecimentos

Agradeço a Professora Doutora Anabela Pereira e a Professora Doutora Paula Vagos todo o apoio, conselhos, orientação e disponibilidade que me providenciaram ao longo deste ano.

Às psicólogas do Agrupamento de Escolas da Gafanha da Nazaré, Doutora Alexandrina Oliveira e Doutora Paula Neto, pela receptividade e auxílio na recolha dos dados.

Aos professores e encarregados de educação que permitiram a recolha dados e aos alunos que aceitaram participar nesta investigação.

Aos meus pais e irmãos por todo o apoio, palavras motivadoras e carinho demonstrados ao longo deste percurso.

Aos meus amigos e colegas que foram sempre um pilar e que nunca me deixaram baixar os braços, os meus mais sinceros agradecimentos.

E a todos os que se cruzaram no meu caminho e que ajudaram a tornar este sonho uma realidade simplesmente obrigado!

Palavras-chave

Autoconceito, comportamento disruptivo , interesse escolar, adolescentes.

Resumo

O presente estudo visa analisar a relação existente entre o autoconceito, a disrupção escolar e os interesses vocacionais, tendo a revisão da literatura verificado que o autoconceito se encontr relacionado com as diversas áreas de desenvolvimento dos jovens, desde a pessoal, passando pela escolar, até à profissional. É apontado por diversos autores que o baixo autoconceito pode prejudicar o processo de aprendizagem, uma vez que, por regra, se encontra associado à disrupção escolar, ou, inclusive, à limitação das escolhas vocacionais dos jovens, pela percepção enviesada de autoeficácia ostentada pelos mesmos. Visando estudar esta relação foi solicitado a 192 alunos o preenchimento do *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale* (PHCSCS V1-6), que permite avaliar o autoconceito e do Questionário de Identificação Escolar, formulado especialmente para este estudo e que possibilita a recolha de informação sobre a disrupção escolar, medidas corretivas, aspirações profissionais e interesses vocacionais. Os resultados indicaram que o autoconceito se relaciona com as variáveis sociodemográficas, sendo que os jovens do sexo masculino, mais novos e com um maior nível socioeconómico apresentam um autoconceito mais elevado. Em relação à disrupção escolar verifica-se que os jovens com medidas disciplinares ostentam um autoconceito inferior principalmente em relação à percepção que têm sobre as suas competências cognitivas, contudo os dados sugerem ainda que os mesmos podem obter ganhos secundários com a prática destes comportamentos especialmente na interação com os pares. Por sua vez, e referente aos interesses, os dados obtidos foram de encontro ao esperado reforçando a relação entre o autoconceito e a percepção de eficácia dos jovens, o que os leva a investir menos no seu projeto vocacional ou redefinir os seus interesses para áreas que acreditam ser mais simples quanto menor for o seu autoconceito. Tal apoia a existência de uma relação entre estes construtos e a necessidade de uma maior exploração dos mesmos para a promoção do desenvolvimento escolar e profissional dos jovens num contexto cada vez mais competitivo.

Keywords

Self-concept, disruptive behavior, scholar interest, teenagers.

Abstract

This study addresses the relationships between self-concept, disruptive behaviour and vocational interest. Following previous studies, a relationship between self-concept and several areas of the youth development, such as the personal, academic and professional, has been noticed. Several authors mentioned that a low self-concept can affect the learning process because it is normally associated with a disruptive behaviour or limited vocational choices, due to biased perception of self-efficacy flaunted by the young people. So, in order to identify this possible relationship, 192 students were asked to fill in the Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHCSCS V1-6), which intended to assess self-concept, and to fill in the Scholar Identification Questionnaire, specifically developed for this study, aiming to gather data about the disruptive behaviour, corrective measures, professional aspirations and vocational interest. According to the results, it turns out that self-concept is related to the socio-demographic variables, being that younger males with a higher socioeconomic status have a higher self-concept. This is also noticed in disruptive behaviour, in which young people with disciplinary measures report a lower self-concept, mainly in their perception of individual cognitive skills. However, the results also suggest that they may gain in the social interaction with these behaviours. Regarding interests, the results were as expected, strengthening the connection between self-concept and perception of effectiveness of youth, which leads them to invest less in their vocational project or to change their interests to areas that they believe to be more simple, when they have low self-concept. These results support the existence of a relationship between these constructs and the need for a further exploration of them, enabling the promotion of educational and professional development of young people in an increasingly competitive context.

Índice de conteúdos

Introdução	1
Método.....	7
Participantes.....	7
Instrumentos.....	8
<i>Piers-Harris Children's Self-Concept Scale</i> (PHCSCS V1-6).....	8
Questionário de Identificação Escolar (QIE).....	8
Procedimento	9
Resultados.....	10
Autoconceito e variáveis sociodemográficas.....	10
Disrupção escolar, autoconceito e variáveis sociodemográficas	11
Interesse escolar, autoconceito e variáveis sociodemográficas	15
Discussão.....	20
Referências	27
Legislação	32
Anexo	

Índice de tabelas

Tabela 1: Medidas descritivas do autoconceito	14
Tabela 2: Valores do autoconceito por medidas de interrupção escolar	16
Tabela 3: Valores do autoconceito por medidas de interesse escolar	19
Tabela 4: Análise de regressão de variáveis preditor do autoconceito	22

Introdução

O autoconceito é um constructo multidimensional com relevância em diversas áreas do desenvolvimento do aluno, tais como o social, o cognitivo e o académico, e com especial interesse para a psicologia, uma vez que permite compreender a visão que a pessoa tem de si própria, antever a interação social, o padrão comportamental e a adaptação dos alunos à escola (Albuquerque & Oliveira, 2002; Faria & Fontaine, 1990; Ireson & Hallam, 2009; Serra, 1988; Veiga & Domingues, 2012). Neste sentido observa-se, por exemplo, que os jovens que apresentam uma perceção mais positiva sobre si e um melhor autoconceito não evitam situações sociais, relacionam-se melhor com outras pessoas, acreditam mais nas suas capacidades e tendem a ter resultados académicos mais positivos (Paiva & Lourenço, 2011; Tavares & Veiga, 2006).

Apesar da relevância deste constructo, a sua definição difere consoante a perspetiva teórica subjacente, embora com alguns aspetos semelhantes (Ghazvini, 2011). Neste estudo, o autoconceito foi operacionalizado como multidimensional, ou seja, que representa o aluno em várias dimensões, embora exista, de igual modo, um autoconceito geral; hierárquico, uma vez que podem existir domínios identificados como mais importantes que outros, devido a valores pessoais e crenças associadas; evolutivo, dada a capacidade de adaptação ao meio, resultante do desenvolvimento do jovem; consciente, avaliativo e autodescritivo, uma vez que pode ser avaliado com recurso a autoverbalização (Caldeira & Veiga, 2006; Tavares & Veiga, 2006; Veiga, 2012). Devido à sua abrangência, esta perspetiva sobre o constructo possibilita uma melhor análise das autoperceções do aluno em diversos contextos.

Esta operacionalização do autoconceito representa-o como a autoperceção do jovem sobre o seu comportamento (aspeto comportamental), sobre a forma como interage e se relaciona com os pares (popularidade), sobre o seu aspeto físico (aparência e atributos físicos), sobre a capacidade de gerir preocupações, expetativas e emoções negativas, como medo, tristeza e vergonha (gestão de ansiedade), sobre a sua perceção de capacidades em realizar tarefas de raciocínio ou exercícios escolares, bem como sobre as expetativas e investimento para com estas atividades (estatuto intelectual e escolar) e sobre a satisfação e felicidade que tem em si próprio (satisfação e felicidade). Igualmente permite uma conjugação de todas estas dimensões num autoconceito global (Fraine, Damme, & Onghena, 2007; Veiga, 2012; Veiga & Domingues, 2012). Esta autoperceção é formada

por intermédio das interações estabelecidas com outros significativos, bem como através das atribuições conferidas ao próprio comportamento (Tavares & Veiga, 2006; Veiga, 2012). De igual modo, e reforçando a multidimensionalidade do autoconceito, existem dados que sugerem que o mesmo difere consoante diversas variáveis sociodemográficas, como o género, a idade, o ano de escolaridade, o nível socioeconómico e as necessidades educativas especiais, apesar de algumas destas diferenças poderem não ser estatisticamente significativas (Marsh, Trautwein, Lüdtke, Köller, & Baumert, 2005).

Por exemplo, relativamente ao género, a maioria dos estudos verificaram que o sexo masculino apresenta um autoconceito globalmente superior aos seus pares (Paiva, Rosa, & Lourenço, 2010; Veiga, 2012). Em específico, os rapazes referem maiores níveis de satisfação e felicidade, maior confiança nas suas competências cognitivas (Veiga, 2012), e, opostamente, menor capacidade de gestão da ansiedade, menor perceção sobre o seu comportamento e menor capacidade de interagir com os pares (Caldeira & Veiga, 2006). Estes resultados têm sido justificados com recurso aos papéis de género existentes, que tendem a estimular mais os elementos do sexo feminino para situações de interação social e os do sexo masculino para as competências pessoais, como a confiança em si próprios (Denissen, Zarrett, & Eccles, 2007).

Por sua vez, em relação à idade verifica-se que os alunos mais velhos (entre os quinze e os dezanove anos) apresentam diferenças quando comparados com alunos mais novos (dos doze aos catorze anos). Os alunos mais velhos apresentam-se com menor capacidade de gerir a ansiedade, menor satisfação e felicidade para consigo próprios, menor motivação, menor confiança nas suas capacidades, menor apreciação do seu aspeto e ainda menor autoconceito académico e global (Veiga, 2012).

No que diz respeito ao nível de escolaridade, verifica-se que os alunos do sétimo ano em comparação com os alunos do quinto ano apresentam níveis mais elevados nas dimensões gestão da ansiedade (ou seja, melhor capacidade de gestão desta e um maior conjunto de competências adaptativas), popularidade, satisfação e felicidade. Tal pode dever-se a mudança de ciclo, na qual é requerido aos jovens uma maior responsabilidade e um maior investimento na construção de um projeto vocacional, podendo ainda dever-se ao facto dos mesmos privilegiarem a relação com os colegas e a aparência física (Tavares & Veiga, 2006). Por sua vez, outros autores constataram que a oscilação existente entre os anos de escolaridade não era significativa, ainda que no nono ano os jovens obtenham

valores mais baixos de autoconceito comparativamente com os pares do sétimo e décimo primeiro ano de escolaridade (Veiga, 2006b; Veiga, 2012).

Em relação ao nível socioeconómico, verifica-se que os alunos com um autoconceito mais baixo pertenciam a um grupo socioeconómico mais precário. Os alunos pertencentes a classes socioeconómicas mais elevadas consideram ter mais dificuldades em gerir a ansiedade e descrevem-se como mais felizes, com maior confiança nas suas capacidades e mais motivados para a realização de tarefas escolares (Veiga, 2012). Esta relação não é, contudo, observada em toda a literatura, existindo, por exemplo, estudos internacionais nos quais os fatores socioeconómicos não foram preditores do autoconceito geral ou do autoconceito específico, nomeadamente o académico (Ireson & Hallam, 2009).

Apesar do número limitado de estudos, estes sugerem igualmente que jovens com necessidades educativas especiais, ou seja, citando a legislação portuguesa. Decreto-Lei (DL) 3/2008, de 7 de janeiro, jovens com *“limitações significativas ao nível da atividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social”* (Diário da República, p.155), apresentam diferenças significativas quando comparados com os seus pares (Al Zyoudi, 2010; González-Pienda et al., 2000; Stevanato, Loureiro, Linhares, & Marturano, 2003).

Neste sentido vários estudos compararam o autoconceito em jovens com e sem necessidades educativas especiais e observaram que os alunos com estas limitações apresentam resultados inferiores especialmente no autoconceito académico, social (Al Zyoudi, 2010; Faria & Figueiredo, 2000; González-Pienda et al., 2000) e autoconceito global; opostamente apresentam resultados superiores na dimensão referente à aparência física (Faria & Figueiredo, 2000). Tal diferença pode dever-se ao facto dos alunos com necessidades educativas especiais apresentarem limitações que têm implicação direta na perceção que têm sobre as suas competências cognitivas e pessoais, ou devido à comparação com o grupo de pares (Faria & Figueiredo, 2000; Stevanato et al., 2003). Estas evidências demonstram que os alunos com dificuldades de aprendizagem têm uma perceção negativa sobre as suas capacidades e habilidades (Al Zyoudi, 2010).

Semelhantemente às variáveis sociodemográficas, a literatura refere também que o autoconceito difere consoante o comportamento dos alunos em contexto de sala de aula, e

pode influenciar o seu percurso escolar e vocacional (Cillessen & Mayeux, 2007; Veiga, 2012). Segundo Guay, Marsh e Boivin (2003) esta influência deve-se ao facto de que a percepção dos alunos sobre as suas competências e habilidades pode afetar de forma positiva ou negativa o comportamento dos mesmos e o seu desempenho académico. Igualmente a percepção dos professores sobre o comportamento dos alunos espelha-se no seu autoconceito, particularmente na sua dimensão académica, reforçando assim a importância da opinião de outros significativos no desenvolvimento do autoconceito (Veiga, 2012).

Num estudo com o objetivo de relacionar o autoconceito com o ambiente na sala de aula verifica-se que os alunos com um autoconceito mais positivo manifestam menos comportamentos disruptivos (Paiva & Lourenço, 2010), entendendo-se por comportamentos disruptivos todo um conjunto de comportamentos observáveis que se afastem das normas existentes em contexto escolar e que prejudiquem o processo de aprendizagem realizado em sala de aula ou no ambiente escolar (Cillessen & Mayeux, 2007; Veiga, 2012). Neste seguimento, Cillessen e Mayeux (2007) realizaram um estudo longitudinal no qual observaram que jovens com baixos níveis de agressividade apresentam uma melhor adaptação académica e social, que pode dever-se a um autoconceito geral e académico mais elevado. Outros dados sugerem que os alunos com menos comportamentos disruptivos apresentam níveis superiores de motivação, de orientação para a tarefa, de autoconceito académico e de autoconceito global (Veiga, 2012).

Da mesma forma, quando se relaciona comportamentos disruptivos com o autoconceito verifica-se uma interação de variáveis sociodemográficas, nomeadamente o género, sendo que quando comparadas as raparigas mais disruptivas com as menos disruptivas, observa-se que as últimas se percebem com maior nível de felicidade e satisfação, menor competência de gestão da ansiedade e melhor autoconceito académico e global. No que se refere ao nível socioeconómico observaram que os alunos mais disruptivos e com menor nível socioeconómico apresentam uma menor orientação para a tarefa e, de igual modo, têm um menor autoconceito académico, comparativamente com os seus pares. De forma geral, estes dados sugerem que o autoconceito aumenta conforme o nível socioeconómico aumenta e à medida que a disrupção diminui (Veiga, 2012). Interessa ressaltar que esta relação entre o autoconceito e a disrupção não difere em

relação à idade, tal como foi observado num estudo realizado por Veiga (1992), mas sim em relação ao número de retenções, ou seja, quanto mais retenções o aluno obtém menor é o seu autoconceito e maior o conjunto de comportamentos disruptivos que apresenta.

Associados aos comportamentos disruptivos, encontram-se o insucesso escolar e a diminuição das aspirações profissionais, aspetos estes que se relacionam igualmente com o autoconceito (Tavares & Veiga, 2006; Veiga, 1992; Veiga, Moura, Sá, & Rodrigues, 2006; Veiga, 2012). Considera-se, por isso, a existência de uma associação entre a indisciplina, o insucesso escolar, o aumento do número de reprovações e a inexistência de metas vocacionais, e um autoconceito mais negativo (Veiga, 1990). Salienta-se, ainda, que a autoperceção que os alunos têm sobre o seu desempenho está associada com a disrupção escolar, uma vez que a perceção de falta de competências pode conduzir ao desinteresse e ao abandono escolar (Senos & Diniz, 1998). Neste sentido, Green e colegas (2012) realizaram um estudo com 1866 estudantes, sobre a relação existente entre o autoconceito e a motivação e verificaram que os sujeitos com autoconceito mais baixo ostentam menos motivação, realizam menos tarefas académicas e apresentam um maior absentismo escolar.

Com base no exposto, e segundo Marsh, Trautwein, Lüdtke, Köller e Baumert (2005), a escolha do curso, também pode ser influenciada pelo autoconceito, principalmente o académico. Assim, jovens com baixa perceção de competências têm tendência a escolher cursos com um grau de dificuldade menor, assim como a adotar um maior desinvestimento ao longo deste processo e uma maior tendência para abandonar a escola (Ireson & Hallam, 2009). Tal sugere que as perceções que os alunos têm de si, além de apresentarem consequências imediatas, influenciam, na mesma medida, todo o processo de tomada de decisão e, indiretamente, a planificação do percurso educacional e vocacional da pessoa (Ireson & Hallam, 2009; Marsh et al., 2005).

De forma a estudar o processo de orientação escolar e profissional recorre-se frequentemente a exploração dos interesses. Estes são definidos consoante a agradabilidade ou não às atividades realizadas em contexto laboral. Tal implica o conhecimento sobre a maioria das tarefas que envolvem uma determinada profissão (Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 2001; Bubany & Hansen, 2011; Lent, Paixão, Silva, & Leitão, 2010). Assim a teoria envolvente do conceito de interesse assume que as pessoas desenvolvem os seus interesses com base nas suas perceções de desempenho (autoeficácia) e sobre os resultados que esperam obter. Tendencialmente as pessoas desenvolvem, desta

forma, interesses por atividades nas quais acreditam poder vir a ser bem-sucedidas (Leitão & Miguel, 2001; Lent et al., 2010; Oliveira & Taveira, 2012; Teixeira, 2009).

No entanto, além da percepção de autoeficácia e expectativas de resultados a escolha das áreas apontadas como de interesse também sofrem influência de fatores sociodemográficos como o género e o nível socioeconómico (Veiga, Moura, Rodrigues, & Sá, 2005). Assim, os elementos do sexo masculino tendem a demonstrar um maior interesse por áreas tradicionalmente associadas ao seu género e de maior prestígio social. E os alunos pertencentes à classe alta apontam na maioria dos casos áreas de maior prestígio social. Já os jovens pertencentes a classe baixa referem preferir profissões semelhantes às dos seus pais (Almeida, Guisande, Soares, & Saavedra, 2006; Antunes & Veiga, 2004; Lee & Rojewski, 2012; Mendez & Crawford, 2002; Veiga, 2006a; Veiga et al., 2006).

As aspirações profissionais remetem para a capacidade do aluno planificar o seu percurso escolar e estabelecer objetivos (Bruyn, Deković, & Meijnen, 2003), a qual tem sido associada com o bom aproveitamento escolar. Já a sua ausência é o principal indicador de abandono escolar (Ferreira, 2007). Por seu lado as aspirações escolares, também são influenciadas pelo nível socioeconómico, tendo um estudo, realizado em Portugal, observado que uma grande maioria dos alunos que pretendia continuar os estudos e ingressar no ensino superior pertenciam a classe alta e eram do sexo feminino; observa-se menos aspirações profissionais no sexo masculino, género este com maior incidência de abandono escolar (Lee & Rojewski, 2012; Veiga et al., 2005; Veiga, 2006a; Veiga et al., 2006).

Com base no exposto, entende-se que a exploração vocacional é um processo no qual o aluno experimenta diversos papéis, atividades e comportamentos associados às profissões, sendo o que permite reconhecer tarefas de que se gosta ou não (interesses). Este processo de exploração permite aos alunos desenvolver o autoconceito, uma vez que ambos estão relacionados com o conhecimento que os indivíduos têm de si próprios e das suas experiências de aprendizagem (Helmke & Aken, 1995; Oliveira & Taveira, 2012). O autoconceito está também relacionado diretamente com a autoeficácia, que, por sua vez, se encontra diretamente relacionada com os interesses profissionais (Caldeira & Veiga, 2006) e maturidade vocacional (Hughes, 2011). Assim, o desenvolvimento vocacional é um processo que depende do autoconceito e permite desenvolver o mesmo, pelo facto do aluno

realizar uma escolha ponderada com base nas suas experiências e percepções pessoais (Rúa, Gómez & Cid, 2001).

Inclusive, a revisão da literatura sobre o desenvolvimento vocacional salienta a importância do autoconceito neste processo e descreve esta autopercepção como uma variável motivacional relacionada com o percurso académico (Denissen, Zarrett, & Eccles, 2007; Marsh et al., 2005). Quando relacionados autoconceito e interesses vocacionais, verifica-se que alunos com elevadas aspirações profissionais apresentam maior autoconceito académico, melhor rendimento escolar e, indiretamente, tal pode resultar numa menor manifestação de comportamentos disruptivos (Veiga, 2006b).

Atendendo ao descrito, vários estudos têm-se debruçado sobre a associação existente entre o autoconceito, o rendimento e a disrupção escolar. Igualmente, tem havido uma preocupação crescente em relacionar o autoconceito com as aspirações académicas. Tendo em atenção o referido, o objetivo do presente estudo prende-se com analisar a relação existente entre três constructos principais, a saber, o autoconceito, disrupção escolar e os interesses vocacionais, atendendo ao efeito que as variáveis sociodemográficas (género, idade, ano de escolaridade e nível socioeconómico) apresentam, bem como o número de reprovações e as necessidades educativas especiais, sobre os três constructos principais.

Método

Participantes

A amostra foi composta por 192 alunos inscritos no terceiro ciclo do Agrupamento de Escolas da Gafanha da Nazaré, distribuídos da seguinte forma, por cada ano de formação: 72 alunos no sétimo ano, 81 alunos do oitavo ano e 39 alunos do nono ano de escolaridade. Dos inquiridos 88 eram do sexo feminino (45.83%) e 104 do sexo masculino (54.17%). As suas idades encontram-se compreendidas entre os doze e os dezoito anos ($M = 13.75$; $DP = 1.25$).

Da amostra 37 alunos têm necessidades educativas especiais, usufruindo de algum tipo das medidas de apoio educativo prestadas com base no decreto-lei nº 3/2008, 7 de janeiro, dos quais 56.76% são do sexo masculino. Os alunos com retenções escolares foram 74, dos quais a maioria (66.22%) têm apenas uma reprovação (destes 53.06% são rapazes), 29.73% têm duas reprovações (dos quais 59.09% são rapazes) e 4.05% têm três ou mais retenções (66.67% são raparigas).

Igualmente em relação à amostra completa, 69 alunos foram sancionados com medidas corretivas. Consoante a frequência de aplicação das medidas verifica-se que a primeira medida corretiva, advertência oral do aluno, foi aplicada a 49 alunos, a segunda medida corretiva, ordem de saída da sala de aula, foi aplicada a 50 alunos, a terceira medida corretiva (realização de atividades de integração na escola) foi aplicada a 22 alunos e a quarta medida corretiva (condicionamento no acesso a espaços escolares) foi aplicada a 7 alunos. De nota que o mesmo aluno pode ter sido alvo de diferentes medidas corretivas.

Referente ao fator socioeconómico 85 alunos (44.3%) eram auxiliados pela Ação Social Escolar, apoio este destinado aos alunos provenientes de agregados familiares mais desfavorecidos.

Instrumentos

Piers-Harris Children's Self-Concept Scale versão com repostas de um a seis (PHCSCS V1-6). O instrumento permite avaliar o nível de autoconceito em adolescentes através de um conjunto de 60 itens numa escala do tipo likert de seis pontos. A pontuação de cada aluno é calculada tendo por base a atribuição do número de pontos correspondente às respostas selecionadas pelo aluno, desde 1 - discordo totalmente a 6 - concordo totalmente. Este instrumento tem, ainda, a particularidade de possuir quatro itens para seleccionar os questionários com respostas inconsistentes e/ ou enviesadas (itens 2, 3, 40 e 41). Os resultados obtidos na versão portuguesa apresentam níveis adequados de consistência interna e validade de constructo (Veiga, 2006b; Veiga, 2012). Esta escala é composta por sete fatores, com os seguintes índices de consistência interna na presente amostra: aspeto comportamental (AC; $\alpha = .84$), gestão da ansiedade (AN; $\alpha = .77$), estatuto intelectual e escolar (EI; $\alpha = .71$), popularidade (PO; $\alpha = .79$), aparência física (AF; $\alpha = .71$), satisfação e felicidade (SF; $\alpha = .86$) e autoconceito geral (PTOT; $\alpha = .92$). Os resultados das medidas deste instrumento aproximam-se da distribuição normal para as subescalas aspeto comportamental e autoconceito geral, as restantes subescalas parecem afastar-se desta distribuição.

Questionário de Identificação Escolar (QIE). Este instrumento permitiu averiguar junto do próprio aluno a sua perceção sobre o seu rendimento escolar (fraco, médio ou mau), a escolaridade que gostaria de atingir (nono ano, décimo segundo ano ou universidade), idade em que espera finalizar a formação académica (dezasseis anos, entre os dezasseis e os vinte anos, entre os vinte anos e os vinte e cinco anos ou com mais de

vinte cinco anos) e a área profissional que espera vir a exercer (área de ciências; saúde; tecnologias; agricultura e recursos naturais; arquitetura, artes plásticas e design; ciências da educação; direito, ciências sociais e serviços; economia, gestão e contabilidade; humanidades, secretariado e tradução; desporto e artes do espetáculo). Da mesma forma, o mesmo documento possibilitou ainda a recolha de informação sobre os comportamentos disruptivos através de uma questão direcionada aos jovens sobre se no presente ano letivo tinham sido sancionados com medidas corretivas e, em caso afirmativo, com quais das medidas disciplinares e sancionatórias expostas na legislação portuguesa, DL 51/2012, de 5 de setembro. Segundo este documento, existem quatro medidas corretivas possíveis de serem aplicadas perante os comportamentos disruptivos, nomeadamente a advertência verbal do aluno (medida 1), ordem de saída da sala de aula (medida 2), realização de atividades de integração na escola (medida 3) e condicionamento no acesso a espaços escolares (medida 4) (Veiga, 2012; Diário da República, p.5109). Este documento pode ser consultado em anexo.

Procedimento

Após autorização dos órgãos diretivos da escola e consentimento dos encarregados de educação os questionários foram administrados em ambiente de sala de aula com a presença do investigador. Aos alunos foi dito que a colaboração era voluntária e foi-lhes garantida a confidencialidade dos dados. Da amostra recolhida não foi eliminada nenhum questionário devido aos mesmos não apresentarem, na sua maioria, *missing values* e devido ao facto dos itens para detetar questionários enviesados do PHCSCS apresentarem uma forte correlação entre si, tal como esperado (Veiga, 2012); estes quatro itens são antagónicos e permitem uma maior confiança na fidelidade dos dados recolhidos. Os itens foram comparados dois a dois, existindo em cada comparação um item codificado de forma inversa (item 3 e 40), desta análise observa-se que o item 2 (“*Sou uma pessoa feliz*”) com o item 40 (“*Sou infeliz*”) apresentam uma correlação forte significativa e positiva ($r = .547$; $p < .001$); e do item 3 (“*Tenho dificuldades em fazer amizades*”) com o 41 (“*Tenho muitos amigos*”) uma correlação baixa significativa e positiva ($r = .376$; $p < .001$). Os dados referidos possibilitam observar a relação existente e apoiam a decisão de aceitar todos os questionários.

Estes dados foram analisados através do *software* de análise de dados *IBM SPSS Statistics 19* (SPSSv19.0). Com recurso a este programa foram caracterizados os níveis de

autoconceito da presente amostra, bem como realizadas análises de correlação e regressão, para investigar as associações entre o autoconceito, os interesses e os comportamentos disruptivos. A utilização de testes paramétricos e não paramétricos foi diferenciada em função da normalidade dos dados.

Resultados

Autoconceito e variáveis sociodemográficas

Na tabela 1 estão apresentadas as análises descritivas dos fatores do autoconceito em função das variáveis sociodemográficas (género, idade e nível socioeconómico), bem como de algumas variáveis escolares de carácter mais generalista (ano de escolaridade, número de reprovações e necessidades educativas especiais). Nesta pode verificar-se que o sexo masculino apresenta um autoconceito significativamente mais elevado que o sexo feminino nas dimensões: Gestão da Ansiedade ($z = -6.80$, $p < .001$); Estatuto Intelectual ($z = -2.89$, $p = .004$); Popularidade ($z = -2.75$, $p = .006$); Aparência Física ($z = -2.08$, $p = .038$) e Autoconceito Geral ($z = -3.74$, $p < .001$), nas outras dimensões (Aspeto Comportamental e Satisfação Felicidade) observa-se, de igual modo, uma superioridade no género masculino, embora esta diferença não seja estatisticamente significativa. Em relação à idade, agrupada em jovens mais novos (12 e 13 anos) e mais velhos (mais de 13 anos), observa-se que o grupo mais novo apresenta resultados significativamente superiores na dimensão Estatuto Intelectual ($z = -2.45$, $p = .014$). As restantes comparações por grupos etários não foram significativas, embora as medidas descritivas apontem na mesma direção com exceção da dimensão Aparência Física que é igual em ambos os grupos e as dimensões Popularidade e Autoconceito Geral na qual se verificam resultados superiores para os jovens mais velhos.

Referente ao ano de escolaridade de frequência, observa-se que a diferença entre grupos foi de uma forma geral significativa ($\chi^2(2, 192) = 6.23$, $p = .044$) para a dimensão Gestão da Ansiedade, sem que nenhuma diferença entre grupos específicos se tenha mostrado significativa de acordo com o nível de significância corrigido utilizado ($p = .017$); apenas a diferença entre o sétimo e o oitavo ano se mostrou próxima do nível de significância ($z = -2.36$, $p = .018$), favorecendo os alunos matriculados no sétimo ano. Quando observadas as restantes análises descritivas, mesmo sem significância estatística verifica-se que os alunos matriculados no sétimo ano apresentam melhores resultados em todas as dimensões, com exceção da dimensão Aspeto Comportamental e Estatuto

Intelectual, sendo estas superiores para os alunos do oitavo ano. Verifica-se ainda referente a esta variável, ano de escolaridade, uma correlação baixa significativa e negativa com a dimensão Gestão da Ansiedade ($r_s = -.149$; $p = .039$).

Em relação ao nível socioeconómico, observa-se que os alunos que não recebem apoio económico apresentam níveis significativamente mais elevados de que os seus pares que recebem este tipo de auxílio financeiro na dimensão Aspeto Comportamental ($z = -2.14$, $p = .032$); esta superioridade verifica-se ainda na dimensão Estatuto Intelectual no entanto sem significância estatística.

Analisando os níveis do autoconceito em função do número de reprovações, verifica-se uma diferença nas médias entre os grupos, $\chi^2(3, 192) = 11.25$, $p = .010$, esta diferença apresenta-se significativa consoante o nível de significância corrigida ($p = .013$) entre os grupos que não tiveram nenhuma reprovação e os que tiveram uma para a dimensão Aspeto Comportamental ($z = -2.86$, $p = .004$), significando que os alunos sem nenhuma reprovação apresentam melhor resultados nesta dimensão. Observa-se ainda uma correlação baixa mas significativa e negativa entre o número de reprovações escolares e as subescalas Aspeto Comportamental ($r_s = -.228$; $p = .001$) e Estatuto Intelectual ($r_s = -.179$; $p = .013$) e positiva com a subescala Aparência Física ($r_s = .142$; $p = .049$).

Por sua vez a comparação de níveis de autoconceito entre alunos com e sem necessidades educativas especiais não apresentou diferenças significativas, embora os alunos sem necessidades educativas especiais apresentam resultados sempre superiores aos dos seus pares.

Disrupção escolar, autoconceito e variáveis sociodemográficas

Em relação a disrupção observam-se algumas diferenças nas médias referentes às variáveis sociodemográficas, nomeadamente em relação à idade ($z = -2.42$, $p = .015$), na qual os jovens mais velhos apresentam ter mais medidas sancionatórias; ao nível socioeconómico ($z = -2.86$, $p = .004$), onde se verifica que os jovens sem escalão obtêm menos medidas disciplinares; ao ano de escolaridade ($\chi^2(2, 192) = 6.40$, $p = .041$), neste com recurso ao nível de significância ajustado ($p = .017$) observa-se uma diferença entre os alunos matriculados no sétimo e no oitavo ano ($z = -2.40$, $p = .017$) referindo os últimos como menos disruptivos; e ao número de reprovações ($\chi^2(3, 192) = 20.80$, $p < .001$), que de igual modo, de acordo com o nível de significância ajustado ($p = .013$), a diferença

AUTOCONCEITO, DISRUPÇÃO E INTERESSES ESCOLARES

Tabela 1:
Medidas descritivas do autoconceito

	Aspeto Comportamental			Ansiedade			Estatuto Intelectual			Popularidade			Aparência Física			Satisfação Felicidade			Autoconceito global		
	M	DP	Mdn	M	DP	Mdn	M	DP	Mdn	M	DP	Mdn	M	DP	Mdn	M	DP	Mdn	M	DP	Mdn
Gênero																					
Masculino	55.60	9.89	55.5	32.59	6.05	32	49.14	8.73	48.5	44.10	7.70	44.5	30.66	6.66	30.5	37.78	7.10	39	249.87	34.52	245.5
Feminino	54.15	10.22	55	25.40	6.82	26	45.83	8.89	45	40.59	9.02	39	28.76	6.03	28	35.41	8.41	36	230.14	33.48	225
	M > F			M > F			M > F			M > F			M > F			M > F			M > F		
Idade																					
Menos 13	55.98	9.53	55.5	29.60	7.87	31	49.09	8.83	49	42.23	9.37	42	29.79	6.33	29	37.08	7.77	38	243.76	36.76	236.5
Mais 13	53.97	10.08	55	29.01	6.85	29.5	46.28	8.87	46	42.73	7.63	42.5	29.79	6.56	29	36.34	7.84	37	238.12	33.98	237.5
	- 13 > + 13			- 13 > + 13			- 13 > + 13			+ 13 > - 13			- 13 = + 13			- 13 > + 13			- 13 > + 13		
Nível de escolaridade																					
7º ano	53.57	10.75	52	31.19	7.35	31.5	47.32	8.28	46	43.78	8.82	44.5	30.57	6.94	30	36.94	8.42	38.5	243.38	36.97	242.5
8º ano	56.10	10.14	56	27.85	7.51	30	48.09	9.21	49	41.75	8.79	40	29.84	6.21	29	36.72	8.14	37	240.35	37.20	235
9º ano	55.03	8.26	56	28.77	6.27	28	47.23	9.71	45	41.64	7.04	39	28.26	5.76	28	36.18	5.77	36	237.10	28.14	236
	8º > 9º > 7º			7º > 8º > 9º			8º > 9º > 7º			7 > 9º > 8º			7º > 8º > 9º			7º > 8º > 9º			7 > 9º > 8º		
Nível socioeconomic																					
Com escalão	53.35	10.26	53	29.33	7.36	31	46.85	9.51	46	42.85	7.77	44	30.08	6.63	30	37.36	7.98	39	239.82	34	241
Sem escalão	56.19	9.74	56	29.26	7.36	30	48.24	8.44	47	42.21	9.05	42	29.56	6.29	29	36.16	7.65	36	241.62	36.54	237
	Sem > Com			Com > Sem			Sem > Com			Com > Sem			Com > Sem			Com > Sem			Com > Sem		
Número de reprovações																					
Zero	56.73	9.73	56	28.92	7.85	30	49.19	8.92	49	42.04	8.86	41	29.15	6.47	29	36.89	7.52	38	242.90	37.40	238
Uma	52.36	8.91	52.5	29.64	6.86	30	46.48	9.27	46	43.00	8.88	44	30.77	6.97	30	36.93	7.74	38	239.18	34.75	240
Duas	49.68	12.15	53	31.21	5.96	31	44.74	6.85	46	43.05	6.35	43	31.00	6.27	31	34.63	10.82	33	234.32	33.02	236
Mais três	55.33	7.37	58	26.67	13.20	24	46.67	7.02	46	41.33	7.77	39	31.00	4.58	30	34.67	4.16	36	235.67	37.55	238
	3 > 2 > 1 > 0			2 > 1 > 0 > 3			0 > 1 > 2 > 3			1 > 2 > 0 > 3			0 > 1 > 3 > 2			1 > 0 > 2 > 3			1 > 0 > 3 > 2		
NEE																					
C/ medidas	52.83	10.40	54	28.47	8.62	28	46.20	8.30	45.5	41.33	9.09	40.5	29.50	7.10	29	36.30	7.01	35.5	234.63	37.62	227.5
S/ medidas	55.30	9.96	56	29.47	7.28	30	48.37	8.97	47	42.58	8.48	43	29.83	6.46	29	36.68	8.10	37	242.23	35.84	239
	Sem > Com			Sem > Com			Sem > Com			Sem > Com			Sem > Com			Sem > Com			Sem > Com		

M = Masculino; F = Feminino; - 13 = menos de 13 anos; + 13 = mais de 13 anos; NEE = Necessidades Educativas Especiais

observada é entre o grupo com nenhuma e com os que têm uma ($z = -2.96$, $p = .003$) e duas reprovações ($z = -3.93$, $p < .001$), referindo que os alunos que nunca reprovaram apresentam menos medidas corretivas.

Ainda, os jovens que ao longo do ano letivo obtiveram medidas corretivas (tabela 2) apresentam valores significativamente mais reduzidos nas dimensões Aspeto Comportamental ($z = -4.93$, $p < .001$) e Estatuto Intelectual ($z = -2.01$, $p = .044$); inversamente apresentam valores superiores na dimensão Popularidade ($z = -2.99$, $p = .003$) e embora não significativos, na Gestão da Ansiedade, Aparência Física e Satisfação Felicidade.

Consoante a gravidade das medidas atribuídas também se observaram diferenças (tabela 2). Assim, os jovens a quem foi aplicada a primeira medida sancionatória (advertência verbal do aluno) apresentaram valores mais baixos do que os seus pares (a quem não foi atribuída esta medida corretiva) na dimensão Aspeto Comportamental ($z = -4.33$, $p < .001$), e superior na dimensão Popularidade ($z = -3.56$, $p < .001$). Igualmente se verifica uma superioridade dos alunos a quem foi atribuída a medida corretiva nas restantes dimensões com exceção do Estatuto Intelectual, mas sem significância estatística.

Os alunos a quem foi atribuída a segunda medida corretiva (ordem de saída da sala de aula) obtiveram valores inferiores na dimensão Aspeto Comportamental em comparação aos colegas a quem não foi atribuída esta medida corretiva ($z = -5.38$, $p < .001$); contudo semelhante ao que acontece na medida corretiva anterior é possível observar uma superioridade dos resultados obtidos pelos alunos sancionados com esta medida com exceção da dimensão Estatuto Intelectual e Autoconceito Global.

Referente à terceira medida corretiva (realização de atividades de integração na escola) observa-se que os alunos que não foram sancionados com esta relatam níveis mais elevados de autoconceito na dimensão Aspeto Comportamental ($z = -3.50$, $p < .001$) e inferiores nas dimensões Gestão da Ansiedade ($z = -2.79$, $p = .005$), Popularidade ($z = -2.67$, $p = .008$) e Aparência Física ($z = -2.55$, $p = .011$). Para os jovens que não foram sancionados com esta medida corretiva os resultados são igualmente inferiores na dimensão Satisfação e Felicidade e Autoconceito Global, contudo tal não foi estatisticamente significativo.

Por sua vez, em relação à quarta e última medida corretiva (condicionamento no acesso a espaços escolares) verificaram-se diferenças na dimensão Aspeto

AUTOCONCEITO, DISRUPÇÃO E INTERESSES ESCOLARES

Tabela 2:
Valores do autoconceito por medidas de disrupção escolar

	Aspetto Comportamentale			Ansiedade			Estatuto Inteletual			Popularidade			Aparência Física			Satisfação Felicidade			Autoconceito global		
	M	DP	Mdn	M	DP	Mdn	M	DP	Mdn	M	DP	Mdn	M	DP	Mdn	M	DP	Mdn	M	DP	Mdn
Medidas corretivas																					
Com medida	49.83	10.44	48.5	30.17	7.76	31	46.44	7.70	46	44.42	8.14	46	30.72	6.71	31	36.42	9.12	39	238.00	37.32	240
Sem medida	57.70	8.65	57	28.82	7.35	30	48.88	9.39	49	41.23	8.63	40	29.25	6.43	29	36.73	7.20	37	242.60	35.53	237
	Sem > Com			Com > Sem			Sem > Com			Com > Sem			Com > Sem			Com > Sem			Com > Sem		
Medida 1																					
Com medida	49.78	10.26	48	30.86	7.38	32	45.80	8.44	46	45.96	7.94	48	31.16	6.77	31	37.61	8.58	39	241.16	33.77	242
Sem medida	56.70	9.37	56	28.76	7.27	29	48.25	9.05	47	41.30	8.38	40	29.32	6.27	29	36.38	7.52	36	240.71	36.0	235
	Sem > Com			Com > Sem			Sem > Com			Com > Sem			Com > Sem			Com > Sem			Com > Sem		
Medida 2																					
Com medida	48.10	10.19	48	29.68	7.78	30.5	45.62	8.56	45.5	44.30	8.07	46	30.82	6.97	31	35.74	9.57	38	234.26	37.9	236.5
Sem medida	57.34	8.84	57	29.15	7.2	30	48.33	8.99	47	41.85	8.57	41	29.43	6.22	29	37.03	7.08	37	243.13	34.26	238
	Sem > Com			Com > Sem			Sem > Com			Com > Sem			Com > Sem			Com > Sem			Sem > Com		
Medida 3																					
Com medida	48.82	6.24	48	33.55	6.57	33	46.5	7.70	46	46.64	7.97	49.5	33.45	6.77	33	38.91	7.61	42	247.84	27.81	249.5
Sem medida	55.72	10.18	56	28.74	7.27	29.5	47.77	9.10	46	41.95	8.43	41	29.32	6.25	29	36.41	7.80	37	239.91	36.19	237
	Sem > Com			Com > Sem			Com = Sem			Com > Sem			Com > Sem			Com > Sem			Com > Sem		
Medida 4																					
Com medida	45.71	6.05	47	32.14	6.94	32	48.71	8.24	47	47.14	9.46	51	32.43	8.62	28	39.29	6.37	40	245.43	32.57	248
Sem medida	55.28	10.01	56	29.18	7.35	30	47.58	8.98	46	42.31	8.43	42	29.69	6.34	29	36.59	7.84	37	240.65	35.53	237
	Sem > Com			Com > Sem			Com > Sem			Com > Sem			Sem > Com			Com > Sem			Com > Sem		

Medidas corretivas: medida 1 (advertência verbal ao aluno); medida 2 (ordem de saída de sala de aula); medida 3 (realização de integração de atividades de integração escolar); medida 4 (condicionamento no acesso de espaços escolares)

Comportamental com os alunos a quem não foi aplicada esta medida corretiva a apresentarem valores superiores aos dos seus pares ($z = -2.71$, $p = .007$); estes resultados mais elevados observaram-se igualmente, mas sem significância, nas dimensões Aparência Física e Autoconceito Global.

Interesse escolar, autoconceito e variáveis sociodemográficas

Referente as áreas associadas aos interesses, foram observadas algumas diferenças nas médias autorelatadas de nível de rendimento escolar, aspirações profissionais e idade de finalização da escolaridade, em função de variáveis sociodemográficas. Nomeadamente, verificaram-se diferenças em função do nível socioeconómico, no qual os alunos sem apoio financeiro apresentam maiores aspirações profissionais ($z = -4.23$, $p < .001$), desejo de terminar mais tarde a sua formação ($z = -4.21$, $p < .001$) e referente a área profissional maior interesse por áreas associadas a educação ($z = -2.56$, $p = .011$); em função da idade, regista-se que os alunos mais jovens têm uma melhor perceção do seu rendimento escolar ($z = -3.49$, $p < .001$), maiores aspirações profissionais ($z = -4.68$, $p < .001$) e expetativas mais elevadas referente a idade de finalização ($z = -2.34$, $p = .019$); da presença de necessidades educativas especiais, na qual verifica-se que os jovens sem esta limitação revelam maiores aspirações profissionais ($z = -2.40$, $p = .016$), referem uma maior idade de finalização ($z = -2.45$, $p = .014$) e uma maior decisão profissional ($z = -2.56$, $p = .010$); e em função do número de reprovações, foram encontradas diferenças em relação à perceção do rendimento escolar ($\chi^2(3, 192) = 15.09$, $p = .002$), nas aspirações profissionais ($\chi^2(3, 192) = 59.86$, $p < .001$) e na idade de finalização ($\chi^2(3, 192) = 19.58$, $p < .001$). Neste ultimo caso, e replicando a análise com recurso ao nível de significância ajustado entre os grupos (respectivamente $p = .017$; $p = .017$; $p = .013$), verifica-se que esta diferença se encontra entre os jovens que nunca reprovaram e os que têm uma retenção em relação a perceção do rendimento escolar ($z = -3.64$, $p < .001$) e idade de finalização ($z = -4.21$, $p < .001$), e nas aspirações profissionais de jovens que nunca reprovaram e aqueles que reprovaram uma ($z = -6.63$, $p < .001$) ou duas vezes ($z = -5.41$, $p < .001$). Estas comparações favorecem sempre os alunos que ao longo do percurso escolar nunca ficaram retidos.

Relacionando os interesses com o autoconceito (tabela 3) verifica-se que a perceção que os alunos têm sobre o seu rendimento escolar, avaliada com recurso a uma escala do tipo likert: Bom (B); Médio (M); Fraco (F), apresenta diferenças significativas entre os

grupos em várias dimensões. Assim sendo na dimensão Aspeto Comportamental, $\chi^2 (2, 184) = 19.97$, $p < .001$, as diferenças foram significativas de acordo com o nível de significância corrigido ($p = .017$) entre os grupos com fraca e boa percepção do seu rendimento ($z = -3.43$, $p = .001$) e entre os grupos com uma percepção mediana e os com uma boa percepção ($z = -4.019$, $p < .001$). Na dimensão Gestão da Ansiedade, $\chi^2 (2, 184) = 8.30$, $p = .016$, estas diferenças apresentaram-se significativas entre o grupo nos dois extremos da escala (fraco e bom) ($z = -2.50$, $p = .012$). A dimensão Estatuto Intelectual também relata diferenças entre os grupos, $\chi^2 (2, 184) = 44.72$, $p < .001$, que foram significativas entre os alunos que tem fraca percepção e os que tem uma boa percepção sobre o seu rendimento escolar ($z = -4.56$, $p < .001$) e entre os que têm uma percepção mediana e uma boa percepção sobre o seu rendimento ($z = -6.33$, $p < .001$). Igualmente na dimensão Satisfação e Felicidade verificaram-se diferenças significativas entre os grupos, $\chi^2 (2, 184) = 9.55$, $p = .008$, nomeadamente entre os alunos com fraca e boa percepção do seu rendimento ($z = -2.74$, $p = .006$). Por último a dimensão Autoconceito Geral também revela diferenças significativas entre os grupos, $\chi^2 (2, 184) = 20.36$, $p < .001$, que foram significativa de acordo com o nível de significância corrigido utilizado entre os alunos com fraca e boa percepção ($z = -3.30$, $p = .001$) e os com uma percepção mediana e boa ($z = -4.10$, $p < .001$). Em todas as análises observa-se que os resultados são superiores nos alunos com melhor percepção sobre o seu rendimento; esta superioridade pode observar-se nas restantes dimensões mesmo que não seja significativo.

Em relação as aspirações profissionais observaram-se diferenças entre grupos em duas dimensões Aspeto Comportamental ($\chi^2 (2, 190) = 17.59$, $p < .001$) e Estatuto Intelectual ($\chi^2 (2, 190) = 10.97$, $p = .004$). Verifica-se, de acordo com o nível de significância corrigido ($p = .017$), que os alunos que almejam frequentar a universidade ostentam resultados significativamente mais elevados na dimensão Aspeto Comportamental comparativamente aos alunos que desejam finalizar os estudos no nono ano ($z = -2.68$, $p = .007$) e os que desejam concluir no décimo segundo ano ($z = -3.74$, $p > .001$), e na dimensão Estatuto Intelectual comparativamente aos alunos que esperam terminar os estudos no décimo segundo ano ($z = -3.18$, $p = .001$). As restantes análises descritivas, apesar de não serem estatisticamente significativas, remetem para valores superiores nos alunos que desejam finalizar os estudos no nono ano, nomeadamente nas dimensões Gestão da Ansiedade, Popularidade, Aparência Física e Autoconceito Global.

AUTOCONCEITO, DISRUPÇÃO E INTERESSES ESCOLARES

Tabela 3:
Valores do autoconceito por medidas de interesse escolar

	Aspeto Comportamental			Ansiedade			Estatuto Intelectual			Popularidade			Aparência Física			Satisfação Felicidade			Autoconceito global		
	M	DP	Mdn	M	DP	Mdn	M	DP	Mdn	M	DP	Mdn	M	DP	Mdn	M	DP	Mdn	M	DP	Mdn
Perceção do rendimento																					
Fraco	49.73	11.72	50.5	26.14	7.37	27.5	43.45	7.07	44	41.05	8.94	42	29.41	6.59	28.5	32.86	9.48	34	222.64	37.22	232
Médio	53.27	9.18	54	28.82	6.90	29	45.53	8.02	45	41.60	7.94	41	29.18	6.31	29	36.02	7.87	36	234.41	32.12	232
Bom	59.59	9.07	59	31.33	8.10	32	53.97	7.89	53	44.19	9.30	45	30.93	6.90	30.5	39.07	6.62	40	259.07	35.47	265
	B > M > F			B > M > F			B > M > F			B > F > M			B > M > F			B > M > F			B > M = F		
Aspirações profissionais																					
9º ano	50.70	9.81	50	32.70	7.79	31.5	45.80	8.39	45.5	47.40	8.69	50.5	34.30	7.21	34	37.70	7.39	38.5	248.60	29.40	244.5
12º ano	52.00	9.77	52	29.63	7.53	31	46.20	8.45	46	42.35	8.10	42	29.92	5.89	29	35.80	7.70	36	235.91	33.07	235
Universidade	57.88	9.48	57	28.63	7.41	30	49.83	9.00	50	41.82	8.87	41	29.14	6.89	29	37.22	8.17	39	244.53	39.05	238.5
	U > 12º > 9º			9º > 12º > U			U > 12º > 9º			9º > 12º > U			9º > 12º = U			U > 9º > 12º			9º > U > 12º		
Idade de finalização																					
< 16 anos	55.78	12.3	57	29.44	9.76	28	43.56	10.3	42	42.67	10.0	40	30.67	4.72	31	34.67	5.17	33	236.78	40.46	232
16-20 anos	53.60	8.93	52.5	30.02	7.23	31	47.53	8.24	46	43.31	8.06	44	30.49	6.39	29.5	37.40	7.13	37.5	242.37	32.96	239
20-25 anos	56.83	10.97	58	28.61	7.44	29.5	49.17	9.06	49	41.86	8.75	40.5	28.94	6.62	28.5	35.94	8.99	38	241.34	40.32	236.5
> 25 anos	53.92	11.04	56	27.25	8.39	25	48.67	11.25	51	37.50	9.66	39	28.00	8.32	28	35.58	9.44	37	230.92	36.21	231.5
	20-25 > 16-20			16-20 > Mais 25			Mais 25 > Menos 16			16-20 > Mais 25			Menos 16 > Mais 25			16-20 > Menos 16			16-20 > Mais 25		
Tomada de decisão																					
Sim	55.02	9.38	55	29.46	7.45	30.5	48.87	9.37	48	42.46	8.60	42	30.46	6.73	30.5	36.75	7.64	37	243.02	36.14	239
Não	54.66	11.13	56	29.03	7.63	30	46.57	7.84	46	42.21	8.59	41	28.64	6.13	28	36.40	8.41	38	237.51	36.15	237
	Não > Sim			Sim > Não			Sim > Não			Sim > Não			Sim > Não			Não > Sim			Sim > Não		
Área de interesse																					
1.Ciências	61.47	8.48	63	28.53	6.80	30	52.53	9.76	52	39.60	11.53	38	28.07	6.88	28	36.80	6.30	37	247.00	36.87	237
2.Saúde	59.60	7.67	59.5	27.20	7.45	28	47.60	8.14	46.5	42.90	6.92	43	28.65	6.53	28.5	37.35	7.11	38	243.30	32.34	236.5
3.Tecnologias	54.08	8.41	53	30.82	6.18	31	47.32	7.18	46	43.47	6.68	43	30.08	7.13	29	37.74	6.94	38.5	243.50	29.55	239.5
4.Agricultura	48.67	30.0	55	33.33	0.58	33	46.33	1.53	46	49.00	6.56	50	28.67	3.06	28	30.33	15.53	35	236.33	42.22	255
5.Arte plástica	58.68	8.68	60	28.89	7.29	28	45.74	9.14	45	42.37	6.77	44	27.95	5.65	27	39.74	7.55	41	243.37	36.58	248
6.Ciência educação	52.13	4.73	51	25.00	5.68	26	43.50	5.76	44.5	38.50	9.21	37.5	27.88	2.42	27	32.25	2.82	31.5	219.25	17.17	218
7.Ciências sociais	52.23	9.06	49.5	29.80	7.97	29	49.30	10.51	46.5	42.40	7.96	40	31.13	5.73	30	36.13	7.99	36.5	241.00	38.16	238.5
8.Economia	49.00	6.56	50	29.67	3.21	31	47.00	3.46	49	35.67	2.08	35	26.33	4.04	27	28.33	8.33	30	216.00	15.59	243
9.Humanidades	52.75	10.75	52	25.50	7.14	26.5	48.50	8.19	49	36.75	18.28	39.5	29.00	6.98	29	32.00	13.49	34	224.50	61.53	230.5
10.Desporto e artes	53.14	11.53	54	29.88	8.51	31	47.79	9.93	48	43.58	9.29	45	31.30	6.76	31	36.51	8.71	38	242.21	40.49	239
	1 > 7			4 > 6			1 > 6			4 > 8			10 > 8			3 > 8			4 > 6		

Verifica-se, ainda, que a idade com que os alunos esperam finalizar os estudos relaciona-se significativamente com a dimensão Aspeto Comportamental, $\chi^2 (2, 176) = 6.01$, $p = .047$, esta diferença foi significativa, de acordo com o nível de significância corrigido ($p = .013$), entre os grupos que esperam finalizar os estudos entre os dezasseis e os vinte anos e entre os que esperam finalizar entre os vinte e os vinte cinco anos ($z = -2.50$, $p = .012$) e na dimensão Estatuto Intelectual, $\chi^2 (3, 176) = 7.34$, $p = .025$. Apesar desta diferença entre grupos ter sido de uma forma geral significativa, não se apresenta significativa entre nenhum grupo específico, de acordo com o nível de significância corrigido utilizado, sendo que apenas a diferença entre os alunos que esperam finalizar os estudos com menos de dezasseis anos e os que esperam finalizar os estudos entre os vinte e os vinte cinco anos revelou valores próximos do nível de significância ($z = -2.32$, $p = .020$).

De forma semelhante, a tomada de decisão de carreira sugere um autoconceito mais elevado na dimensão Aparência Física para os alunos que já ponderaram sobre este processo e tem uma decisão inicial sobre uma área em comparação com os colegas que ainda não iniciaram este processo ($z = -2.06$, $p = .040$). Apesar de não ser significativo verifica-se que esta superioridade espelha-se na maioria das dimensões do autoconceito, menos no Aspeto Comportamental e Satisfação Felicidade. Já referente a área profissional, também se observaram diferenças significativas, de acordo com o nível de significância corrigido ($p = .005$), na dimensão Aspeto Comportamental, $\chi^2 (9, 183) = 22.35$, $p = .008$, entre os alunos que esperam trabalhar na área de ciência e os que esperam ingressar áreas das ciências sociais ($z = -2.94$, $p = .003$) e os que desejam ingressar a área da saúde e os das áreas das ciências sociais ($z = -2.83$, $p = .005$); nestas análises verifica-se que os alunos que almejam frequentar áreas das ciências sociais apresentam valores significativamente mais baixos nesta dimensão.

Para finalizar, efetuaram-se análises de regressão hierárquica (tabela 4) para verificar quais as variáveis preditoras do autoconceito consoante os três conjuntos de variáveis existentes (sociodemográficas, disruptivas e académicas/ interesses). Para tal e recorrendo-se ao método *Enter* verifica-se que na dimensão Aspeto Comportamental, somente as variáveis sociodemográficas não são significativas; assim as medidas corretivas, $F (11, 160) = 4.99$, $p > .001$, explicam 20.4% da variância observada e os interesses, $F (16, 155) = 5.08$, $p > .001$, explicam 27.6% desta variância. De seguida, e para melhor compreender quais variáveis podem predizer o autoconceito replicou-se a análise

com recurso ao método *Backward* através deste método observou-se que o melhor modelo prediz 30% da variância, $F(6, 165) = 13.23$, $p > .001$.

Realizando as mesmas análises para as restantes dimensões observa-se na dimensão Gestão da Ansiedade, com recurso ao primeiro método que somente as variáveis sociodemográficas apresentam valores significativos, $F(3, 168) = 18.3$, $p > .001$, o qual prediz 23.3% da variância observada. Complementarmente a análise com o método *Backward* verifica-se que este modelo explica 26.8% da variância observada, $F(3, 168) = 21.85$, $p > .001$. Por sua vez, a dimensão Estatuto Intelectual apresenta-se significativo para os três conjuntos de variáveis, segundo o método *Enter*: as variáveis sociodemográficas predizem 5.9% da variância observada, $F(3, 168) = 3.91$, $p = .010$; as variáveis disruptivas predizem 20.8%, $F(11, 160) = 5.08$, $p > .001$; e as variáveis académicas antedizem 18.4%, $F(16, 155) = 3.41$, $p > .001$. Ainda referente a esta dimensão e segundo o método *Backward* observa-se que o modelo explica 22.2% da variância observada, $F(2, 169) = 25.45$, $p > .001$.

Na dimensão Popularidade apenas as variáveis sociodemográficas se apresentaram significativas, predizendo 3.2%, $F(3, 168) = 2.88$, $p = .038$, com recurso ao primeiro método. O método *Backward* revela-se significativo, $F(4, 167) = 6.25$, $p > .001$, predizendo 10.9%. Igualmente na dimensão Aparência Física o primeiro método apresenta-se significativo, somente para as variáveis disruptivas a predizer 8% da variância que ocorre nesta dimensão, $F(11, 160) = 2.36$, $p = .010$. Com recurso ao segundo método utilizado verifica-se uma predição de 7.6% da variância observada $F(4, 167) = 4.51$, $p = .002$.

Para a dimensão Satisfação e Felicidade o modelo mostra-se significativo para as variáveis medidas corretivas predizendo 7.4% da variância observada, $F(11, 160) = 2.25$, $p = .014$, e para as variáveis académicas predizendo 8.8% da variância, $F(16, 155) = 2.04$, $p = .014$. Através do método *Backward* verifica-se que o melhor modelo prediz 10.4% da variância, de forma significativamente $F(4, 167) = 5.94$, $p > .001$.

A última dimensão, Autoconceito Geral, apresenta-se significativa para todas as variável com recurso ao método *Enter*, neste sentido verifica-se, respetivamente, que as variáveis sociodemográficas predizem 8.2% ($F(3, 168) = 6.06$, $p = .001$), as variáveis disruptivas 17.6% ($F(11, 160) = 4.33$, $p > .001$) e as variáveis interesse 16.4% ($F(16, 155)$

= 3.10, $p > .001$). Com recurso ao método *Backward* a variância explicada é de 19.2%, $F(3, 168) = 14.55$, $p > .001$.

Das análises de regressão hierárquica realizadas para ver quais as medidas preditivas do autoconceito verifica-se que a perceção do rendimento escolar foi preditiva de todas as dimensões. Após a perceção, as variáveis mais predictoras da maioria das dimensões foram o sexo, a idade de finalização e a medida corretiva número dois.

Tabela 4:
Análise de regressão de variáveis predictor do autoconceito
com recurso ao método *Backward*

	B	SEB	β
Aspeto Comportamental			
Perceção do rendimento	4.25	1.07	.27*
Aspirações académicas	3.42	1.42	.20**
Idade de finalização	-3.08	1.16	-.21**
Área profissional	-.46	.21	-.14**
Medida corretiva 1	2.85	1.71	.12***
Medida corretiva 2	6.36	1.69	.28*
Ansiedade			
Sexo	-6.79	1.00	-.45*
Perceção do rendimento	1.71	.77	.15**
Medida corretiva 4	-3.64	1.61	-.15**
Estatuto Intelectual			
Sexo	-2.72	1.20	-.15**
Perceção do rendimento	5.99	.93	.44*
Popularidade			
Sexo	-3.19	1.25	-.19**
Perceção do rendimento	2.61	1.01	.20**
Idade de finalização	-1.77	.93	-.14***
Medida corretiva 1	-4.15	1.48	-.21**
Aparência Física			
Sexo	-2.39	.96	-.18**
Idade	-1.23	.54	-.24**
Número de reprovações	2.24	.88	.26**
Área profissional	.29	.15	.14***
Satisfação Felicidade			
Escalão	-2.23	1.23	-.14***
Perceção do rendimento	3.83	.94	.31*
Medidas disruptivas	-4.84	2.02	-.30**
Medida corretiva 2	6.28	2.23	.35**
Autoconceito Geral			
Sexo	-17.19	5.07	-.24**
Perceção do rendimento	20.54	4.03	.36*
Idade de finalização	-6.91	3.73	-.13***

* $p < .01$; ** $p < .05$; *** n.s. (não significativo)

Discussão

Uma vez que o processo educativo é cada vez mais um pilar importante na nossa sociedade, este estudo procura analisar se a disrupção escolar e os interesses profissionais diferem consoante o autoconceito geral ou específico dos alunos, tendo em atenção um conjunto de variáveis sociodemográficas. Desta forma, e concordante com o objetivo do

estudo, verifica-se uma relação entre o autoconceito e a maioria das variáveis sociodemográficas (género, idade, ano de escolaridade e nível socioeconómico), assim como do número de reprovações. A única variável que não parece associar-se ao autoconceito foi a presença de necessidades educativas especiais. Igualmente observa-se uma relação entre o autoconceito, a disrupção escolar e os interesses vocacionais. Realça-se, ainda, que a disrupção e os interesses escolares apresentam do mesmo modo diferenças quando relacionadas com as variáveis sociodemográficas.

Tal vai de encontro a literatura referida anteriormente (Paiva, Rosa, & Lourenço, 2010; Veiga, 2012) que descreve que os elementos pertencentes ao sexo masculino têm um autoconceito mais elevado do que o do sexo feminino, principalmente na forma como gerem as emoções negativas, se relacionam com os pares, percebem as suas capacidades cognitivas e gerem estas para a realização de atividades que impliquem o raciocínio e, ainda, na percepção que têm sobre o seu aspeto físico. Estes dados corroboram a teoria apresentada por outros autores de que o autoconceito difere consoante os estereótipos associados ao género, e assim na sociedade portuguesa em específico, o sexo masculino ostenta um autoconceito geral e específico superior. Contudo estes resultados foram surpreendentes, especialmente referente às dimensões sociais, uma vez que devido aos papéis de género são aspetos pouco trabalhados no género masculino (Denissen, Zarrett, & Eccles, 2007; Paiva, Rosa, & Lourenço, 2010), o que pode sugerir uma evolução nos papéis de género existentes na nossa sociedade.

Os resultados encontrados em função da idade foram, também, de encontro ao esperado, embora não tão generalizados a diversas dimensões do auto-conceito. Neste estudo a única dimensão que diferiu significativamente entre os grupos foi o estatuto intelectual e escolar, que permite avaliar a percepção dos jovens em relação às suas capacidades para realizar tarefas de raciocínio ou exercícios escolares, bem como sobre as expectativas e investimento para com estas atividades (Veiga, 2012). Tal pode dever-se à pouca variação de idades que constituíram a presente amostra, que não permitiu ostentar diferenças mais pormenorizadas; no entanto os resultados sugerem um decréscimo da percepção de competências cognitivas à medida que a idade aumenta.

Relativamente ao ano de escolaridade, verifica-se que os alunos inscritos no nono ano apresentam maiores níveis de ansiedade e maior dificuldade em gerir preocupações, expectativas e emoções negativas, do que os seus pares inscritos nos restantes anos. Este

resultado remete para a necessidade de aumentar a informação existente sobre a multidimensionalidade e evolução do autoconceito durante a adolescência (Veiga, 2006a) e pode ser resultado destes alunos se encontrarem numa etapa crítica do desenvolvimento onde lhes é solicitado um envolvimento ativo na formulação do seu projeto vocacional, o que pode gerar ansiedade antecipatória a um processo de tomada de decisão (Taveira & Pinto, 2008). Esta hipótese é ainda apoiada pela análise correlacional que refere uma relação negativa entre o ano de escolaridade e a capacidade de gerir a ansiedade, isto é, a medida que o nível de escolaridade aumenta a capacidade de gerir a ansiedade diminui. No mesmo sentido verifica-se que, na maioria das vezes, e apesar de não ser estatisticamente significativo, os alunos a frequentarem o nono ano apresentam níveis mais baixos que os restantes anos de escolaridade nas diversas dimensões do autoconceito, tal pode evidenciar o peso que o processo educativo têm na construção da imagem pessoal dos alunos.

Da mesma forma verifica-se que o nível socioeconómico relaciona-se significativamente com a perceção comportamental que o aluno tem de si. Assim os alunos que não recebem qualquer auxílio financeiro têm uma perceção mais positiva sobre o seu comportamento e, embora não seja significativo, apresentam também uma melhor opinião referente as suas competências cognitivas. Neste sentido pode constatar-se que os jovens que não recebem auxílio financeiro apresentam autoconceito superior aos seus pares em dimensões diretamente associadas com a educação. Tal é espelhado na literatura, que retrata estes alunos como mais confiantes nas suas capacidades e mais motivados para a realização de atividades escolares (Veiga, 2012). Igualmente pode indicar a importância da estimulação e valorização da educação no processo educativo em contexto familiar, o que pode acontecer menos frequentemente no seio das famílias carenciadas (Hill & Taylor, 2004; Hoover-Dempsey et al., 2005).

A variável retenção escolar foi, em parte, de encontro ao esperado. Com base na literatura era esperado que os alunos que obtiveram um maior número de retenções revelassem uma pior perceção sobre o seu comportamento (Cillessen & Mayeux, 2007; Veiga et al. 2006; Veiga, 2012). Tal pode verificar-se nas análises realizadas nas quais os alunos sem nenhuma retenção apresentam uma melhor perceção sobre o seu comportamento em comparação com alunos que já reprovaram uma vez. Tal é reforçado pela análise correlacional que refere que à medida que o número de retenções aumenta diminui a perceção dos alunos sobre o seu comportamento, que pode dever-se a diminuição

da motivação para realizar atividades escolares e a percepção de falta de competências (Senos & Diniz, 1998).

Contudo, caso tenha-se em consideração as análises descritivas globais dos dados (onde foram incluídos os dados sem significância estatística), verifica-se que os alunos com maior número de reprovações (três ou mais) demonstram ter uma melhor percepção sobre o seu comportamento, e um autoconceito global semelhante aos alunos que nunca reprovaram. Uma das hipóteses que podem justificar estes dados é a desvalorização do processo educativo por estes jovens, resultando numa menor valorização ou impacto deste no conceito que têm de si próprios. Ainda referente às retenções, observa-se que os alunos que nunca reprovaram apresentam, ainda, uma maior satisfação pessoal e uma melhor percepção sobre as suas competências cognitivas. Este último dado é intensificado pelas análises correlacionais na qual se constata que à medida que o número de retenções aumenta diminui a noção dos alunos sobre as suas competências cognitivas, o que pode dever-se a desmotivação causada pelos consecutivos fracassos escolares, realçando a relação entre o autoconceito e a autoeficácia (Caldeira & Veiga, 2006). A última análise significativa, sugere que a medida que o número de retenções aumenta, a opinião que os jovens têm sobre a sua aparência física melhora, o que realça a existência de consequências positivas que advertem de um comportamento tido como desadequado.

Contrariamente ao esperado de acordo com trabalhos anteriormente revistos (Al Zyoudi, 2010; Faria & Figueiredo, 2000; González-Pienda et al., 2000; Stevanato et al., 2003) os alunos com necessidades educativas especiais não demonstraram diferenças significativas no autoconceito geral ou nas várias dimensões deste constructo, apesar de se observar que estes apresentaram valores ligeiramente inferiores aos seus pares em todas as áreas avaliadas. Estes dados podem dever-se ao maior investimento realizado ao longo dos últimos anos em promover a inclusão destes jovens em contextos mais estimulativos que auxilie a promoção das suas capacidades e a percepção que têm sobre as mesmas (Faria & Figueiredo, 2000).

Como dito anteriormente os resultados alcançados com a variável disrupção também foram de encontro ao esperado, quer pela constatação de uma relação com as variáveis sociodemográficas e com as dimensões do autoconceito. O facto da disrupção se ter relacionado com as variáveis sociodemográficas é importante para a compreensão da mesma e para uma intervenção mais eficaz ou mesmo a abolição antes do acontecimento

ocorrer. Assim, neste estudo constata-se que os alunos mais velhos são mais disruptivos, embora os alunos do sétimo ano, comparativamente aos do oitavo ano, apresentem um pico de disrupção. Tal foi igualmente observado noutros estudos realizados os quais sugerem poder dever-se a mudança de ciclo e a reformulação dos papéis sociais que esta fase possibilita ou, ainda, consistir numa estratégia não adaptativa praticada com o intuito de facilitar a adaptação ao ambiente escolar (por exemplo, Cillessen & Mayeux, 2007; Kellam, Rebok, Ialongo, & Mayer, 1994). Verifica-se, ainda, que o nível socioeconómico e as reprovações são fatores predisponentes para a existência de medidas, este facto também é retratado na literatura (Reis, Trockel, & Mulhall, 2007) devido a desvalorização e desmotivação em relação à escola frequentemente característica deste tipo de população.

Ainda referente a disrupção verificou-se que os jovens sancionados com medidas corretivas tem uma perceção realista sobre o seu comportamento e uma perceção mais negativa sobre as suas competências cognitivas, o que vai de encontro ao referido em outros estudos (Cillessen & Mayeux, 2007; Guay et al., 2003; Paiva & Lourenço, 2010; Veiga, 2012). Contudo os dados recolhidos espelham que os alunos podem obter ganhos com estes comportamentos desadequados em contexto escolar. Nomeadamente quando comparados ambos os grupos (disruptivo e não disruptivo) verifica-se uma noção mais positiva sobre a sua capacidade de interagir e relacionar-se com os pares, aparência física e satisfação pessoal. Estes lucros secundários espelham-se também nas medidas sancionatórias atribuídas, apresentando os jovens a quem foram atribuídas medidas na sua generalidade uma melhor autoperceção sobre o seu aspeto físico, uma melhor capacidade de gerir as suas expetativas e emoções negativas, como o medo e a tristeza, uma melhor interação e relacionamento com os seus pares, uma maior sensação de satisfação e um autoconceito global superior; no caso particular nos jovens a quem foi atribuída a quarta medida (condicionamento no acesso a espaços escolares) constata-se uma maior confiança nas suas competências cognitivas.

Atendendo a esta informação, podemos constatar o impacto da influência do grupo de pares na construção do autoconceito dos jovens, que supera o peso da escola, possivelmente devido a fase de desenvolvimento que os jovens se encontram em que os colegas têm uma elevada importância e se verifica uma tendência para testar os limites formulados por figuras de autoridade (Steinberg & Morris, 2001).

Referente às variáveis sociodemográficas verifica-se que os jovens sem apoio financeiro ou sem necessidades educativas especiais ou que não ficaram retidos apresentam uma melhor percepção sobre o seu rendimento escolar, sobre as suas aspirações académicas e idade de finalização do processo académico; opostamente verifica-se que a medida que a idade aumenta estas expectativas tendem a diminuir. Na sua generalidade estes dados vão de encontro aos apontados pela literatura (Veiga, Moura, Rodrigues, & Sá, 2005). Contudo o dado referente à idade foi surpreendente e pode remeter para a necessidade de uma reformulação da exploração vocacional que tenha em consideração a ansiedade vivenciada ao longo deste processo, possivelmente através de formulação de projetos que procurem conferir estratégias de *coping* para que o jovem consiga conciliar o processo de tomada de decisão com o seu percurso académico e a adaptação de um comportamento assertivo perante a escolha realizada.

Por sua vez, as diversas dimensões de autoconceito incluídas neste estudo e associadas aos interesses também apresentaram resultados de acordo com o esperado. Os jovens que apresentam uma maior percepção de autoeficácia em relação ao seu rendimento escolar revelam um maior autoconceito geral, como sugerido por Ireson e Hallam (2009). Além das referidas diferenças em relação ao autoconceito geral também se verificam diferenças em dimensões específicas do autoconceito que remetem para uma melhor percepção destes jovens sobre as suas competências cognitivas, sobre a sua capacidade de gerir emoções, expectativas e preocupações, sobre o seu comportamento e sobre sensação de satisfação e felicidade que tem em relação a si próprios. As restantes dimensões avaliadas vão de encontro ao dito anteriormente em que os alunos que já têm o seu projeto vocacional delineado, que esperam finalizar mais tarde o seu processo educativo e alcançar um maior grau académico são jovens que referem comportar-se de forma adequada e demonstram uma maior confiança nas suas competências emocionais, cognitivas e de raciocínio (Marsh et al., 2005).

Outro dado que se considera de extrema importância foi o facto de se ter verificado que a percepção que os jovens têm sobre o seu rendimento escolar é o principal preditor do autoconceito geral e específico, tal reforça a importância do peso que a educação pode ter como um intermediário positivo na construção da imagem que os alunos têm de si (Denissen, Zarrett, & Eccles, 2007; Helmke & Aken, 1995; Hughes, 2011; Marsh et al., 2005; Oliveira & Taveira, 2012; Rúa, 2001).

A principal limitação deste estudo têm haver com a sua complexidade e a quase inexistência de instrumentos validados sobre os interesses para estas idades o que dificulta o estudo da área. Apesar destas limitações verifica-se uma corroboração da relação existente entre os três constructos que deve ser aprofundada em futuros estudos, nomeadamente através da replicação do mesmo com recurso a instrumentos validados que permitam uma melhor e mais abrangente análise destes, bem como a aplicação em simultâneo de inventários específicos sobre o autoconceito escolar, como o *self-description questionnaire*, devido à relação observada entre o autoconceito e a perceção sobre os rendimentos escolares. Igualmente considera-se pertinente relacionar os dados recolhidos com a ansiedade e com o envolvimento escolar dos alunos (por exemplo com recurso ao questionário do envolvimento dos estudantes na escola, adaptado por Veiga, 2009). Futuras investigações devem, ainda, ter em consideração outras amostras com características sociodemográficas diferenciadas, contemplando alunos quer do ensino público quer do ensino privado, para que a generalização dos resultados possa ser mais efetiva.

Em forma de síntese, este estudo encontram-se em geral na mesma linha que anteriores, corroborando a influência das variáveis sociodemográficas, especialmente o género, o nível socioeconómico e a idade, no autoconceito específico e global, assim como a diferenciação do autoconceito ao longo do processo escolar e profissional dos jovens (disrupção e interesses vocacionais). Estes dados vêm reforçar a importância das vivências dos jovens em contexto escolar para a construção de um autoconceito melhor e confere-nos linhas de intervenção para os auxiliar neste processo. Através, por exemplo, da promoção e reforço das competências do aluno, uma vez que a perceção que os alunos têm sobre as suas competências cognitivas parece relacionar-se negativamente quer com o processo vocacional, quer com o autoconceito, o que pode ter consequências no desenvolvimento pessoal e profissional dos mesmos. A formulação de estratégias que permitam anular os reforços que os jovens obtêm com a prática de comportamentos disruptivos deverá, igualmente, ser contemplada, uma vez que o realizado na atualidade é possivelmente percecionado pelos jovens como uma forma de definir a sua posição na relação hierárquica que estabelece com os pares.

Desta forma, e tal como tem vindo a ser corroborado em alunos portugueses é pertinente o desenvolvimento de projetos de intervenção que possibilitem otimizar e

desenvolver as competências que a vasta literatura na área tem verificado poder influenciar positiva ou negativamente o percurso académico dos jovens, de entre estas o autoconceito positivo, nas suas dimensões académicas, gestão de ansiedade e satisfação felicidade.

Referências

- Al Zyoudi, M. (2010). Differences in self-concept among student with and without learning disabilities in Al Karak District in Jordan. *International Journal of Special Education*, 25(2), 72-77. Disponível em <http://www.internationaljournalofspecialeducation.com/>
- Albuquerque, C., & Oliveira, C. (2002). Características psicológicas associadas à saúde: A importância do auto-conceito. *Millenium*, 26. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.19/625>
- Almeida, L., Guisande, M., Soares, A., & Saavedra, L. (2006). Acesso e sucesso no ensino superior em Portugal: Questões de género, origem sócio-cultural e percurso académico dos alunos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(3), 507-514. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/%0D/prc/v19n3/a20v19n3.pdf>
- Antunes, J., & Veiga, F. (2004). Aspectos motivacionais dos alunos e do ambiente da aula: Variáveis do contexto escolar. *Artigo Apresentada nas II Jornadas de Psicologia do Instituto Piaget*, Almada: Campus Universitário, Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares. Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/5271>
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72(1), 187-206. doi: 10.1111/1467-8624.00273
- Bruyn, E., Deković, M., & Meijnen, G. (2003). Parenting, goal orientations, classroom behavior, and school success in early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(4), 393-412. doi: 10.1016/S0193-3973(03)00074-1
- Bubany, S., & Hansen, J. (2011). Birth cohort change in the vocational interests of female and male college students. *Journal of Vocational Behavior*, 78(1), 59-67. doi: 10.1016/j.jvb.2010.08.002
- Caldeira, M., & Veiga, F. (2006). Criatividade, autoconceito e rendimento escolar em alunos do ensino básico. *Actas VI Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, Évora: Universidade de Évora. Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/6592>

- Cillessen, A., & Mayeux, L. (2007). Expectations and perceptions at school transitions: The role of peer status and aggression. *Journal of School Psychology, 45*(5), 567-586. doi: 10.1016/j.jsp.2007.05.004
- Denissen, J., Zarrett, N., & Eccles, J. (2007). I like to do It, i'm able, and i know i am: Longitudinal couplings between domain-specific achievement, self-concept, and interest. *Child Development, 78*(2), 430-447. doi: 10.1111/j.1467-8624.2007.01007.x
- Faria, L., & Figueiredo, H. (2000). Auto-conceito e sucesso escolar em alunos com necessidades educativas especiais. *Artigo Apresentado Vº Congresso Galaico-Portugues de Psicopedagogia*, Coruña & Santiago de Compostela. Disponível em <http://hdl.handle.net/2183/6788>
- Faria, L., & Fontaine, A. M. (1990). Avaliação do conceito de si próprio de adolescentes: Adaptação do SDQ I de Marsh à população portuguesa. *Cadernos de Consulta Psicológica, 6*, 97-105. Disponível em <http://hdl.handle.net/10216/14864>
- Ferreira, H. (2007). *Aspectos familiares envolvidos no desenvolvimento de crianças com Paralisia Cerebral* (tese Mestrado). Universidade de São Paulo, Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto.
- Fraine, B., Damme, J., & Onghena, P. (2007). A longitudinal analysis of gender differences in academic self-concept and language achievement: A multivariate multilevel latent growth approach. *Contemporary Educational Psychology, 32*(1), 132-150. doi: 10.1016/j.cedpsych.2006.10.005
- Ghazvini, S. (2011). Relationships between academic self-concept and academic performance in high school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 15*, 1034-1039. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.03.235
- González-Pienda, J., Núñez, J., González-Pumariega, S., Roces, C., García, M., González, P., . . . Valle, A. (2000). Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema, 12*(4), 548-556. Disponível em <http://www.uniovi.es/reunido/index.php/PST/article/view/7759/7623>
- Green, J., Liem, G., Martin, A., Colmar, S., Marsh, H., & McInerney, D. (2012). Academic motivation, self-concept, engagement, and performance in high school: Key

- processes from a longitudinal perspective. *Journal of Adolescence*, 35(5), 1111-1122. doi: 10.1016/j.adolescence.2012.02.016
- Guay, F., Marsh, H., & Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 124-136. doi: 10.1037/0022-0663.95.1.124
- Helmke, A., & Aken, M. (1995). The causal ordering of academic achievement and self-concept of ability during elementary school: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 87(4), 624. doi: 10.1037/0022-0663.87.4.624
- Hill, N., & Taylor, L. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement pragmatics and issues. *Current directions in psychological science*, 13(4), 161-164. doi: 10.1111/j.0963-7214.2004.00298.x
- Hoover-Dempsey, K., Walker, J., Sandler, H., Whetsel, D., Green, C., Wilkins, A., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105-130. doi: 10.1086/499194.
- Hughes, C. (2011). The influence of self-concept, parenting style and individualism–collectivism on career maturity in Australia and Thailand. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 11(3), 197-210. doi: 10.1007/s10775-011-9208-1
- Ireson, J., & Hallam, S. (2009). Academic self-concepts in adolescence: Relations with achievement and ability grouping in schools. *Learning and Instruction*, 19(3), 201-213. doi: 10.1016/j.learninstruc.2008.04.001
- Jardim, J. & Pereira, A. (2006). Competências pessoais e sociais: Guia prático para a mudança positiva. Porto: Edição ASA.
- Kellam, S., Rebok, G., Ialongo, N., & Mayer, L. (1994). The Course and Malleability of Aggressive Behavior from Early First Grade into Middle School: Results of a Developmental Epidemiologically-based Preventive Trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(2), 259-281. doi: 10.1111/j.1469-7610.1994.tb01161.x
- Kutcher, S., Aman, M., Brooks, S. J., Buitelaar, J., van Daalen, E., Fegert, J., . . . Tyano, S. (2004). International consensus statement on attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) and disruptive behaviour disorders (DBDs): Clinical implications

- and treatment practice suggestions. *European Neuropsychopharmacology*, 14(1), 11-28. doi: 10.1016/s0924-977x(03)00045-2
- Lee, I., & Rojewski, J. (2012). Development of occupational aspirations in early Korean adolescents: A multiple-group latent curve model analysis. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 12(3), 189-210. doi: 10.1007/s10775-012-9227-6
- Leitão, L., & Miguel, J. (2001). Os interesses revisitados. *Psychologica*, 26, 79-104. Disponível em http://gaius.fpce.uc.pt/pessoais/jpacheco/pdf/Psychologica26_79_104.pdf
- Lent, R., Paixão, M., Silva, J., & Leitão, L. (2010). Predicting occupational interests and choice aspirations in Portuguese high school students: A test of social cognitive career theory. *Journal of Vocational Behavior*, 76(2), 244-251. doi: 10.1016/j.jvb.2009.10.001
- Marsh, H., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O., & Baumert, J. (2005). Academic self-concept, interest, grades, and standardized test scores: Reciprocal effects models of causal ordering. *Child Development*, 76(2), 397-416. doi: 10.1111/j.1467-8624.2005.00853.x
- Mendez, L., & Crawford, K. (2002). Gender-role stereotyping and career aspirations: A comparison of gifted early adolescent boys and girls. *Prufrock Journal*, 13(3), 96-107. doi: 10.4219/jsge-2002-375
- Oliveira, I., & Taveira, M. (2012). Desenvolvimento vocacional na infância: Validação da childhood career development scale para a população portuguesa e contributos para a prática psicológica. *Artigo Apresentado no II Seminário internacional "Contributos da psicologia em contextos educativos"*, Braga: Universidade do Minho. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/20230>
- Paiva, M., & Lourenço, A. (2010). Comportamentos disruptivos e sucesso académico: A importância de variáveis psicológicas e de ambiente. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 2(2), 18-31. Disponível em <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3817105>
- Paiva, M., & Lourenço, A. (2011). Rendimento académico: Influência do autoconceito e do ambiente de sala de aula. *Psicologia. Teoria e Pesquisa*, 27(4), 393-402. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v27n4/02.pdf>

- Paiva, M., Rosa, V., & Lourenço, A. (2010). Variáveis explicativas do sucesso escolar. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, 7, 378-390. Disponível em
- Reis, J., Trockel, M., & Mulhall, P. (2007). Individual and school predictors of middle school aggression. *Youth & Society*, 38(3), 322-347. doi: 10.1177/0044118X06287688
- Rúa, M., Gómez, C., & Cid, S. (2001). Educación para a carreira e intervención por programas: Unha reflexión teórico-crítica. *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación*, 7(5), 49-54. Disponível em <http://hdl.handle.net/2183/6872>
- Senos, J., & Diniz, T. (1998). Auto-estima, resultados escolares e indisciplina. Estudo exploratório numa amostra de adolescentes. *Análise Psicológica*, 16(2), 267-276.
- Serra, A. (1988). O auto-conceito. *Análise Psicológica*, 6(2), 101-110. Disponível em http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S0870-82311998000200006&script=sci_pdf
- Steinberg, L., & Morris, A. S. (2001). Adolescent Development. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 2(1), 55-87. doi: 10.1891/194589501787383444
- Stevanato, I., Loureiro, S., Linhares, M., & Marturano, E. (2003). Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. *Psicologia em estudo*, 8(1), 67-76. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pe/v8n1/v8n1a09.pdf>
- Tavares, C., & Veiga, F. (2006). Atitudes dos alunos face a si próprios e aos comportamentos de profissionalidade docente: Um estudo com alunos do 5.º e 7.º anos de escolaridade. *Actas VI Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, Évora: Universidade de Évora. Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/5264>
- Taveira, M., & Pinto, J. (2008). A gestão pessoal da carreira no Ensino Superior. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 60(3). Disponível em <http://seer.psicologia.ufrj.br/index.php/abp/article/view/331/252>
- Teixeira, M. (2009). Uma medida de auto-eficácia percebida em contextos sociais e académicos. *Psychologica*, 51, 47-55. Universidade por um mundo melhor, Cuba: Havana.
- Veiga, F. (1990). *Autoconceito e disrupção escolar dos jovens: Conceptualização, avaliação e diferenciação (tese Doutoramento)*, Universidade de Lisboa.
- Veiga, F. (1992). Disrupção escolar dos jovens em função da idade e do autoconceito. *Revista de educação*, II(2), 24-33. Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/6418>

- Veiga, F. (2006a). Perspectivas de educação superior, direitos e contextos de vida em estudantes portugueses. *Artigo Apresentado no V Congreso Internacional de Educación Superior*. Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/5231>
- Veiga, F. (2006b). Uma nova versão da escala de autoconceito: Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHCSCS-2). *Psicologia e Educação*, V(1), 39-48. Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/4672>
- Veiga, F. (2007). Investigação dos comportamentos escolares disruptivos: Duas escalas de avaliação. In J. Linares; M. Fuentes, A. Díaz, N. Rossel (Coord.). *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención y intervención de la coso escolar* (pp. 71-77). Espanha, Almería: Universidad de Almería, Grupo Editorial Universitario.
- Veiga, F. (2012). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola* (3ª ed. rev. e aumentada ed.). Lisboa: Editora Fim de Século (A 1ª edição foi publicada em 1995, com 2ª edição em 1996).
- Veiga, F., & Domingues, D. (2012). A escala Piers-Harris Children's Self-Concept Scale: uma versão com repostas de um a seis. *Artigo Apresentado no 12º Colóquio de Psicologia e Educação*. Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/6836>
- Veiga, F., Moura, H., Rodrigues, A., & Sá, L. (2005). Aspirações profissionais e escolares em adolescentes de diferentes nacionalidades, níveis de instrução familiar e géneros. *Artigo Apresentado no Congresso Internacional Educação e Trabalho: Representações Sociais*, competências e trajectórias profissionais, Lisboa. Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/5229>
- Veiga, F., Moura, H., Sá, L., & Rodrigues, A. (2006). Expectativas escolares e profissionais dos jovens: sua relação com o rendimento e as percepções de si mesmo como aluno. *Artigo Apresentado VIII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia*, Braga: Universidade do Minho. Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/4671>

Legislação

Diário da República, nº198, série I, de 7 de janeiro de 2008 – Decreto-Lei 3/2008. Este Decreto-Lei define os apoios especializados a prestar de forma a criar condições para a adequação do processo educativo aos alunos com necessidades educativas especiais.

Diário da República, nº172, série I, de 5 de setembro de 2012 – Decreto-Lei 51/2012. Este Decreto-Lei define o estatuto do aluno e ética escolar, estabelecendo todos os direitos e deveres da comunidade educativa, alunos, professores, encarregados de educação e outros.

Anexo

Questionário de Identificação Escolar (QIE)

Pretendemos estudar a importância do autoconceito no sucesso escolar, para tal pedimos-te que **respondas** a todas as questões com **sinceridade**. Os **dados são confidenciais** e a tua participação é para nós muito importante.

Sexo: M ☐ F ☐ Idade: ____ Ano: ____

1. A percepção do meu rendimento escolar é: Fraco ☐ Médio ☐ Bom ☐
2. Já reprovei de ano: Sim ☐ Não ☐ Quantas vezes? _____
3. Usufrui de algum tipo de medidas para alunos com NEE: Sim ☐ Não ☐
4. No 1º Período tive avaliações negativas: 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ou mais ☐
5. No 2º Período tive avaliações negativas: 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ou mais ☐
 - a. Foram a: ☐ Língua Portuguesa e/ou ☐ Matemática
6. Penso frequentar a escola até: 9º ano ☐ 12º ano ☐ Universidade ☐
7. Penso finalizar os estudos aos: 16 anos ☐ 16-20 anos ☐ 20-25 anos ☐ mais 25 anos ☐
8. No 9º ano sei que tenho de tomar uma decisão que me oriente para uma área mais profissional. Já sei qual vou escolher: Sim ☐ Não ☐

Quando penso nesta escolha inclino-me mais para uma área, qual? (da lista que se segue escolhe uma; Mesmo que tenhas respondido não, procura responder pela área profissional que te desperta maior curiosidade)

Área de Ciências (ex. Biologia, Bioquímica, Física, Genética, Matemática, Meteorologia, Química,...)	
Área de Saúde (ex. Dietética, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Medicina, Radiologia,...)	
Área de Tecnologias (ex. Energia renováveis, Engenharia, Mecânica, Informática, Telecomunicações,...)	
Áreas de Agricultura e Recursos Naturais (Agropecuária, Engenharia florestal, Gestão do território, Veterinário,...)	
Áreas de Arquitetura, Artes Plásticas e Design (ex. Animação digital, Arquitetura, Fotografia, Restauro,...)	
Áreas de Ciências da Educação e Formação de Professores (ex. Educador de infância, Professor, ...)	
Áreas de Direito, Ciências Sociais e Serviços (ex. Administração, Direito, Jornalismo, Psicologia, Turismo,...)	
Áreas de Economia, Gestão e Contabilidade (ex. Contabilidade, Economia, Finanças, Gestão,...)	
Áreas de Humanidades, Secretariado e Tradução (ex. Arqueologia, História, Intérprete, Secretariado, Tradução ,...)	
Educação Física, Desporto e Artes do Espetáculo (ex. Cinema, Dança, Desporto, Música, Som e imagem, Teatro,...)	

9. Já tive medidas corretivas: Não ☐ Sim ☐ Quais?

Participação de ocorrência		Atividade de integração escolar	
Saída de sala de aula		Condicionamento no acesso a certos espaços escolares	

10. O nível de escolaridade dos meus pais é: Mãe _____ Pai _____

11. Tenho escalão: sim ☐ não ☐